

Lesley Rex

USA, University of Michigan, School of Education

Az iskolai sikeresség és a társas inklúzió kapcsolata

Hogyan tud a tanár lehetőséget nyújtani a szociálisan marginális helyzetű diákoknak arra, hogy bekapcsolódhassanak az iskolai munkába? Hogyan tudja egy tanulási nehézséggel küzdő tanuló kihasználni ezeket a lehetőségeket? Melyek azok az interakciós helyzetek, ahol a tanulási nehézséggel küzdő tanuló is a közösség értékes tagja lehet?

Halloween napján, a kilencedik osztályos Judy és Andrea jókedvűen, kart karba öltve, egyforma szerelésben, bő nadrágban, csikos pólóban, hajukat lófarokba kötve léptek be az AFS (Iskolai Alapítványok a Sikerességért) osztályba, majd elmesélték, hogy előző este telefonon egyeztették öltözküket. Ez a kis történet első hallásra talán jelentéktelennek tűnik, a kamasz lányok gyakran tesznek hasonló dolgokat. Csak-hogy, ha közelebből megnézzük Judy és Andrea osztályának etnográfiai hátterét, megállapíthatjuk, hogy a két serdülő ezzel a cselekedetével újfajta szociális és iskolai szereppel azonosult, megváltoztatva ezzel korábbi szociális identitásukat. Andreáról hatodik osztályos korában kiderült, hogy tehetséges, így ő azóta a tehetséges tanulók számára fenntartott osztályba járt, míg Judy ugyanezen éveket a tanulási nehézséggel küzdők osztályában töltötte. Mégis, az AFS osztály heterogén közegének aktív tagjaiként, újra elhelyezték magukat mint tanulókat az új szociális térben.

Az AFS programot azért hozták létre az érintett szakemberek, hogy a demográfiailag meglehetősen változatos középiskola diákjai között elősegítsék a szociális integrációt, és ezzel enyhítsék az egyes diákcsoportok közötti növekvő ellenségeskedést. A programban a kilencedik évfolyam összes tanulója részt vett, így egy osztályba kerülhettek olyan, korábban eltérő képességeik miatt egymástól elszigetelt gyerekek, mint a tanulási nehézséggel küzdők, az átlagos képességű és a tehetséges tanulók, valamint az angolt második nyelvként tanuló diákok. Az együttműködésen alapuló tanítási módszerek, az érdeklődésen alapuló tananyag mind azt a célt szolgálták, hogy megtanítsák a tanulóknak, hogyan lehetnek sikeresek az iskolában, gátat szabva ezzel a lemorzsolódásnak.

Etnográfusként és alkalmazott nyelvészként magam is részt vettem annak az AFS osztálynak az óráin, amelybe Andrea és Judy járt, és amelyet Jack Hobbs tanított, aki kutató-társam abban az interakciós etnográfiai kutató projektben, mely a tágabb keretet adja e cikkhez. A teljes kutatás arra keresi a választ, hogy megvalósulhatnak-e az AFS programban érintettek korábban ismertetett céljai, továbbá hogy megváltoztathatóak-e a korábbi iskolai szegregáció hatására létrejövő elképzelések az egyes diákok képességeit illetően.

Az előzetes etnográfiai adatok alapján elmondható, hogy a vizsgált középiskola intézményi, oktatási és diákkultúrája mind a tanárokat, mind a tanulókat felruházta egyfajta értékelő és kiválasztó szerepkörrel. A diákok úgy vélték, nemcsak tanáraik értékelik folyamatosan a teljesítményüket, hanem az osztálytársak is ítéleteket fogalmaznak meg egymás teljesítményéről. Ezt a folyamatot szemléltük meg közelebből, amikor eltérő képességű és intézményi háttérű diákokat sűrítettünk egy osztályba. Az AFS osztály tanulói, tekintet nélkül arra, honnan jöttek, kezdetben mind úgy gondolták, hogy a magasabb szinten teljesítő tanulóknak joguk van az alacsonyabban teljesítőket értékelni, sőt a rosszabb teljesítményt nyújtó tanulóknak alkalmazkodniuk kell jobban teljesítő társaikhoz.

A tanulmány megfigyelései szerint a tárgyalt AFS osztályban nem maradtak fenn tartósan a fenn említett meggyőződések. Az inkluzív és exkluzív részvétel, valamint a tanulói képességek szerinti hierarchikus értékelés megszűnt. A program olyan szociális és tanulmányi feladathelyzet elé állította a diákokat, melynek hatására felbomlottak a korábbi szociális szerepek. A tanmenet, illetve a változatos tanítási módszerek lehetőséget biztosítottak mind a magas, mind az alacsony státuszú diákok számára, hogy megtapasztalják, ők is értékes tagjai a tanulóközösségnek. A korábban alacsonyabb teljesítményűnek címkézett diákok megtanulták, hogyan vehetnek részt aktívan az órai munkában. A tanórai interakciók során, Jack, a diákok, és a programban részt vevő tanárok lehetőséget biztosítottak a tanulási nehézséggel küzdő diákok számára, hogy elhelyezhessék magukat az osztályközösségben, s így sikerült megváltoztatniuk, nemcsak maguk, de osztálytársaik véleményét is a tanulói munkához kapcsolódó eltérő diákjogokról.

Elméleti háttér

A tanulmány azon a feltevésen alapul, hogy az iskolai osztály olyan szubkultúra, amelyben a diákok a szerint vesznek részt a konstruktív iskolai műveltség, valamint tanulói szerepeik felépítésében, hogy először mérlegelik, ki mit, mikor mondhat, hol, kivel, milyen körülmények között, milyen célból és milyen következménnyel. (*Zaharlik és Green, 1991*) Különösen fontosnak tartjuk annak megvizsgálását, milyen kapcsolat van aközött, amit a tanulók mondanak vagy tesznek, miközben szert tesznek a közös tudásra, és aközött, amilyen pozíciót az osztályközösségben betöltenek. A tanulmány kölcsönös kapcsolatot tételez fel az adott osztály tanulási folyamatai és az ebből a szempontból lényeges diskurzusai, valamint az interakcióban részt vevő tanulók szociális identitása között.

A kutatás fogalmi háttéréül a James Gee nevéhez fűződő socioliteracy (társadalmi műveltség) szolgál. (*Gee, 1996*) Gee Wittgenstein, Bourdieu, Foucault és Hacking munkásságára épített álláspontja szerint nyelv és műveltség egymás alkotóelemei, melyek mint „létezési módok”, a Diskurzus (D) – nem összekeverendő a diskurzussal (d) – által válnak elérhetővé. A Diskurzus, mely társadalmi pozíciókat teremt, egyfajta eszköz az identitás eléréséhez.

„A Diskurzus egy társadalmilag elfogadott kapcsolat a szimbolikus jelhasználat, nyelv, műalkotások, és a gondolkodás, érzés, hit, megítélés, továbbá az ember azon cselekedetei között, melyek által egy társadalmilag elfogadott csoport vagy „hálózat” tagjaként azonosíthatja magát, illetve kifejezheti, hogy a társadalom számára jelentős »szerepet« tölt be”. (*Gee, 1996, 131.*)

Az AFS programban részt vevő tanulók olyan iskolai feladatokat oldottak meg, amelyeket a tanárok és a jó teljesítményt nyújtó diákok, azaz az iskola erre följogosított tagjai az iskolai műveltség szempontjából fontosnak tartottak. Ahhoz, hogy a tanulók az AFS osztály szubkultúrájának értékes tagjaivá válhassanak, aktívan részt kellett venniük a közös munkában, használniuk kellett a nyelvet, cselekedniük kellett, különböző produktumokat kellett készíteniük. Az alacsonyan teljesítő tanulóknak, így a tanulási nehézséggel küzdőknek is be kellett kapcsolódniuk az osztály-diskurzusba, mely Gee megfogalmazása szerint „összefüggő, értelmes nyelvegységek”-ből áll. (*Gee, 1996, 127.*)

A tanulmány szempontjából az osztálytermi diskurzus három, egymással szorosan összefüggő dimenziója releváns. Az első dimenzió szerint az osztálytermi párbeszéd egyfajta iskolai kódrendszer, melynek elsődleges feladata az iskolai műveltség elsajátítása. (*Street, 1996*) Ahhoz, hogy minden diák bekapcsolódhasson a diskurzusba és elsajátíthassa a kódrendszert, szükség van a tanár közvetítő szerepére. (*Lin, 1993*) A második dimenzió értelmében az osztálytermi diskurzus az interakció egy formája, mely által létrejön a közös tudás. (*Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992a; Brilliant-Mills, 1993*) Ahhoz, hogy a tanulók élni tudjanak a tanulási lehetőségekkel, meg kell tanulniuk megérteni, bekapcsolódni és hasznosítani a diskurzust. (*Goffman, 1974; Duranti és*

Goodwin, 1992; Floriani, 1993) Harmadszor, a diskurzus maga is közvetít az egyén és mások megkülönböztetésében. (Bakhtin, 1986; Todorov, 1984; Gee, 1996) Vegyünk egy példát: az iskolai kódrendszert az egyén arra is használhatja, hogy elhelyezze magát a hatalmi hierarchiában azáltal, hogy felismeri, bekapcsolódik és tanul az interakciós helyzetből, hogy megfelelően teljesítsen.

Ha ebből a perspektívából közelítjük meg, az iskolai műveltség nem más, mint az iskolai kódrendszer, a szabályok és a tudáshoz vezető út ismerete. A tanuló akkor művelt, ha tudja, hogyan fogjon hozzá egy anyag feldolgozásához. E szerint a nézet szerint, a tanár kapuőr és irányító, feladata, hogy minden tanuló számára lehetőséget nyújtson a diskurzusban való részvételre, a gyakorlásra, különböző szerepek kipróbálására, a társadalmi megbecsülés kivívására. (Tuyay, Jennings és Dixon, 1995)

Adatfelvételi és elemzési módszerek

Az AFS programot azért hozták létre az érintett szakemberek, hogy a demográfiaileg meglehetősen változatos középiskola diákjai között elősegítsék a szociális integrációt, és ezzel enyhítsék az egyes diákcsoportok közötti növekvő ellenségeskedést. A programban a kilencedik évfolyam összes tanulója részt vett, így egy osztályba kerülhettek olyan, korábban eltérő képességeik miatt egymástól elszigetelt gyerekek, mint a tanulási nehézséggel küzdők, az átlagos képességű és a tehetséges tanulók, valamint az angolt második nyelvként tanuló diákok.

A vizsgált középiskolát hat évvel a nagyobb lélegzetű kutatás kezdete előtt ismertem meg, amikor szakfelügyelőként tanárjelöltek óráit figyeltem. A kutatás során minden AFS órán részt vettem megfigyelőként és résztvevőként, jegyzőkönyveket, videofelvételeket, formális és informális interjúkat készítettem mind a tanárral, mind a diákokkal. (Zaharlik és Green, 1991) Jack Hobbs és én minden anyagot összegyűjtöttünk, amit a tanulók készítettek, és beszereztük a diákok korábbi iskolai teljesítményéről szóló összes hivatalos feljegyzést is. Ezen kívül részt vettem más osztályok AFS óráin, látogattam különböző tantárgyak óráit is, ott voltam a tanári értekezleteken és az egyéb iskolai rendezvényeken. Az AFS tanárok felkérésére, velük együtt prezentáltam a kutatás eredményeit az iskola és az ország tanárai előtt, valamint a California English olvasói számára. (Hobbs és Rex, 1996)

Az adatok feldolgozásához Spradley (1980) kognitív etnográfiai módszerét, valamint a Green és Wallat (1981) -féle diskur-

zuselemzés egyik változatát alkalmaztam. A kutatás alatt felmerülő kérdésekhez az állandó összehasonlítás módszerét (constant comparative method) használtuk (Corbin és Strauss, 1999), és ezzel a módszerrel alkottunk elméletet az osztálytermi tevékenység többszörös átírásaiból (multiple transcription). (Ochs, 1979) Így vált láthatóvá, hogy milyen mintázatai vannak az iskolai műveltséghez kötődő diskurzusnak az osztály tagjai számára. (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992a; Lin, 1993) A mindennapi iskolai tevékenységet is diskurzus-egységként kezeltem, így az iskolai események, valamint a tanulók teljesítménye közötti intertextuális (Bloome és Egan-Robertson, 1993; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992b) és interkontextuális (Floriani, 1993) kapcsolat is elemezhetővé vált. A gyakoriság, a sorrend, a teljesítmény és az események közötti kapcsolat, valamint kulturális jelentésük alapján a tanulmány szempontjából jelentős diskurzus-interakciókon elemzéseket végeztem.

Például azok a diskurzus-részletek, amelyeket hamarosan részletesen is bemutatok, által váltak értelmezhetővé, hogy feltártam az osztály diskurzusaiban az iskolai műveltség létrejöttéhez szükséges gondolkodási folyamatokat. (Toulmin, 1972) Az elemzés során a gondolkodást kifejező iskolai nyelvet vizsgáltam. Minden egyes nyelvi kifejezésre Spradley (1980) szemantikai elemzését alkalmaztam, hogy feltárjam az interakciós szituációkban fellelhető gondolkodási folyamatokat. Az egyik ilyen nyelvi egység a „valódi” kérdés volt, amelyet a tanár a nyolcadik oktatási napon vezetett be, amikor azt kérte a diákoktól, olyan kérdéseket fogalmazzanak meg, amelyek előbbre viszik őket az adott téma mélyebb megértésében. Az intertextuális és interkontextuális elemzés rávilágított arra, hogy ez a módszer, azaz kérdések használata a megértés segítésére már az oktatás első napjától fogva jelen volt az osztály interakciós folyamataiban. Sőt, a későbbi elemzések arra is fényt derítettek, hogy a „valódi” kérdések fontos szerepet játszottak más olyan iskolai feladat sikeres megoldásában is, mint az oknyomozó riport vagy az interjú. (Green és Meyer, 1991)

A nyelvi kifejezések elemzése mellett leírtam, milyen iskolai feladatokat végeztek az AFS osztály tanulói. (Green és Meyer, 1991) Tizennégy, egymással összefüggő tevékenységet találtam, melyek segítségével elemezhetők a tanítási-tanulási folyamat interakciói, és így következtetések fogalmazhatók meg az iskolai műveltséget, valamint a kompetens megnyilvánulásokat illetően. (Heras, 1993) Minden egyes feladaton belül megvizsgáltam a diákok által készített anyagokat (házi feladatokat, szabad fogalmazásokat, tesztlapokat) abból a perspektívából, hogy a tanár és a diákok szerint mi számít kompetens és kevésbé kompetens megnyilvánulásnak. Továbbá mind a tizennégy tevékenységi körön belül elemeztem azokat a szokásos iskolai folyamatokat, melyek mindegyik körben előfordultak (tervezés, oktatás, információgyűjtés stb.). Ez tette lehetővé, hogy feltárjam azon szociális szabályokat, melyek a megértéshez vezetnek.

A videófelvételekről kiválasztottam a jelentőséggel bíró interakciókat (Mitchell, 1984) és intonációs üzenetegységekbe kódoltam őket. (Ochs, 1979; Gumperz, 1992) Ezzel a módszerrel az egyes személyek megnyilvánulásai tárgyhoz tartozó interakciós szekvenciákként jelennek meg. (Green és Wallat, 1981) Ez a módszer feltárja az egyéni és egyének közötti párbeszéd-megnyilvánulásokat és ezek egymáshoz kapcsolódását.

Eredmények

A következő két interakciós helyzet kitűnően szemlélteti, ahogy Judyt, a tanulási nehézséggel küzdő tanulót Jack és az osztálytársak hozzásegítik ahhoz, hogy kompetens diáknak érezhesse magát egy iskolai feladatban, a „genuine” kérdésfeltevésben.

Mindez a nyolcadik tanítási napon történt, amikor az osztály a társadalomtudománnyal foglalkozott. A diákok videófilmeket néztek az illegális bevándorlásról, az iskolai deszegregációról, a mellrákról és a haiti politikai helyzetről. A diákok feladata a „valódi” (genuine) kérdésfeltevés volt. Jack minden egyes történet után megállította a videót, összefoglalta a látottakat, és arra bízta a tanulókat, hogy osszák meg az osztállyal kérdéseiket.

Az átírt glossza elején Jack körvonalazza a feladatot: „halljunk néhány kérdést, ami esetetekbe jutott” (001)... „halljunk néhány kérdést” (007). Ezzel a mondattal Jack bemutatta, mi a feladat és mik az elvárásai.

Jack önkénteseket kért, akik felteszik kérdéseiket, ami a tanítási-tanulási folyamat öt szakasza közül (tervezés, oktatás, felépítés, bemutatás, információgyűjtés) a negyedik, a bemutatás szakaszát vezeti be. A tervezés szakaszában a tanár ismerteti a feladat célját, azaz felvázolja, mit kell tenniük a diákoknak: „nem azt szeretném, ha vitáznánk, vagy elbeszélgetnénk a látottakról/felmerült néhány vitás kérdés is/mindössze néhány kérdést szeretnék hallani” (004–07). Azzal, hogy a tanár meghatározta a feladat célját, körvonalazta, mit vár el a tanulóktól, egyértelművé tette a diákok számára, milyen paraméterek szerint értékeli a feladat elvégzésében nyújtott teljesítményüket.

Az első tanuló, aki önként felszólalt, Andrea, a tehetséges tanuló volt, aki úgy vezette fel (genuine) kérdését, mint olyan kérdést, amelyen elgondolkozott (010–014). Jack egy „OK”-val válaszolt (015), amivel jelezte Andreának, hogy kérdése helyénvaló, végrehajtotta a feladatot. Ezzel a kérdéssel a tehetséges tanuló mintát adott az osztály többi tanulójának, hogy mi a feladat, mit vár el a tanár. Ez már több mint elég információ ahhoz, hogy az osztálytársak meghatározhassák, mi a szerepük a feladatban.

Első rész #1 (001–0015)

- halljunk néhány kérdést, ami eszetekbe jutott
uhm
ki szeretné felolvasni a kérdését
nem azt szeretném, ha vitáznánk, vagy elbeszélgetnénk a látottakról
felmerült néhány vitás kérdés is
mindössze néhány kérdést szeretnék hallani
- 008 egy tehetséges tanuló jelentkezik
009 T (tanár) igen
- 010 A (Andrea) arra lennék kíváncsi, hány embert
011 utasítanak ki
012 úgy értem
013 azt sugallják, rengeteg ember jön át a határon
014 kíváncsi vagyok, a határőrség mennyire hatékonyan végzi a munkáját jelenleg
- 015 T ok

Ekkor Judy, a tanulási nehézséggel küzdő diák jelentkezett, és a tanár felszólította (016–017). Judy úgy gondolta, megértette, mi a feladat, és kész volt bekapcsolódni a diskurzusba. Első cselekedetével – a jelentkezéssel (016) – utánozta Andreát (019). Második megmozdulása az volt, hogy megkérdezte a tanárt, feltehet-e egy kérdést (019), amit sokféle módon értelmezhetünk. Judy kérdése lehet egy egyszerű ellenőrző kérdés. Ez a feladat? Felolvassuk a „valódi” kérdéseket? A kérdés ugyanakkor engedélykérésként is felfogható. Judy engedélyt kér a tanártól mint kapuőrtől, hogy az osztály interakciós porondjára lépjen. Talán úgy értette, elmondhatom most a kérdésemet? Jöhetnek most én? Mindezek mellett Judy azt is kérdezhetette, hogy egy tanulási nehézséggel küzdő tanuló-nak joga van-e részt venni az interakcióban, vagy ez a feladat csak más diákoknak szól? Azáltal, hogy Jack igennel válaszolt, megadta a lehetőséget nemcsak Judy-nak, de a többi tanuló-nak is, hogy csatlakozzon a diskurzushoz. Judy-nak, egy tanulási nehézséggel küzdő tanuló-nak igenis joga van felszólalni a tanítási órán, és értékes módon hozzájárulnia a feladat sikeres megoldásához. Egyszóval, a tanár igenlő válaszával lehetőséget adott egy tanulási nehézséggel küzdő tanuló-nak a felszólalásra.

Első rész #2 (016–020)

- 016 (egy tanulási nehézséggel küzdő tanuló jelentkezik)
- 017 T igen
018 Judy
- 019 J (Judy) feltehetek egy kérdést
020 T természetesen

A következő interakciós mozzanat során Judy feltette kérdését, melyre Jack máshogy reagált, mint Andrea kérdésére. Amikor a tanár korábban egy OK-val felelt Andrea kérdésére, egyértelművé tette, hogy megértette a kérdést, és az megfelelt az elvárásainak. A Judy kérdését tárgyaló interjú során, Jack elmesélte nekem, hogy először nem értette

pontosan Judy kérdését, ezért kérdő hangsúllyal megfogalmazott egy mondatot, amely, úgy gondolta, kifejezi Judy kérdését, „ha valaki bűncselekményt követ el ebben az országban” (037). A megismételt kérdést Judy saját kérdése első tagmondataként kezelte, és tovább folytatta „ha valaki bűncselekményt követ el ebben az országban... és nem amerikai állampolgár/ legálisan van itt/ rab/ mit tesznek vele/kitoloncolják” (037–042).

Azzal, hogy Judy a tanár pontosító kérdésére építette saját kérdését, felismerte, hogy ebben az osztályban, ezzel a tanárral, ezekkel az osztálytársakkal így vehet részt az iskolai munkában. Ha a tanár (vagy egy osztálytárs) elsőre nem érti a kérdésedet, megismétli, amit megértett belőle és te befejezheted a mondatot, vagy elmagyarázhatod, mire gondolsz.

Ebben az interakcióban Jack a hallgató szerepét vette fel, aki megpróbálja megérteni a beszélő üzenetét és ezzel egy második lehetőséget adott Judynak arra, hogy önálló ágensként megfogalmazza az üzenetét. Az osztály többi tanulója számára Jack üzenete a következő volt: Judy tudja, mit szeretne mondani, értékes mondanivalója van az osztály számára a feladat megoldása szempontjából, mindössze egy kis segítségre és egy második lehetőségre van szüksége.

Első rész #3 (021–042)

- | | | |
|-----|---|--|
| 021 | J | ok |
| 022 | | mi a helyzet a bevándorlókkal |
| 023 | | uhm |
| 024 | | ha megtalálnak |
| 025 | | és |
| 026 | | uhm |
| 027 | | mint amikor xxxx |
| 028 | | ha elkapnak a határ amerikai oldalán |
| 029 | | és uhm |
| 030 | | és elkövetsz valami törvényellenes dolgot |
| 031 | | vagy valamit |
| 032 | | visszaküldhetnek |
| 033 | | becsukhatnak |
| 034 | | mit tesznek veled |
| 035 | | börtönbe zárhatnak |
| 036 | | vagy mit tesznek |
| 037 | T | ha valaki bűncselekményt követ el ebben az országban |
| 038 | J | és nem amerikai állampolgár |
| 039 | | legálisan van itt |
| 040 | | itt van börtönben |
| 041 | | mit tesznek vele |
| 042 | | kitoloncolják |

Jack válasza Judy átfogalmazott kérdésére a következő volt: „ez egy jó kérdés” (043), amellyel az osztály nyilvánossága előtt elismerte a kérdező kompetenciáját. Andrea kérdése „OK” volt, Judy kérdése viszont „jó”. Ezzel a tanár változtatott a hagyományokon, hiszen általában a jól teljesítő tanulók kérdéseit illetik a „jó” elismeréssel, a rosszabbul teljesítők kérdéseit az okéval, mivel a tanulási nehézséggel küzdő tanulók kérdései gyakran nem kielégítőek.

Ezután a tanár Judy kérdésének megválaszolásához Lydia segítségét kérte: „tudod a választ/ mit tesznek a hatóságok ilyen esetekben/ bíróság elé viszik a bűncselekményt ebben az országban” (046–048), amivel újra megerősítette, hogy a kérdésnek helye van a feladatmegoldásban. Lydia kétnyelvű mexikói emigráns, aki jól informáltságáról tett tanúbizonyságot, amikor korábban szenvedélyesen beszélt a Kaliforniába bevándorolt mexikóiak helyzetéről. Később oknyomozó riportot írt az illegális bevándorlókról szóló kaliforniai rendeletről, mely azt javasolta, hogy az iskolákban is nyomozzanak illegális bevándorlók után.

Azzal, hogy Lydiához irányította Judy kérdését, a tanár megváltoztatta a feladat szabályait – „halljunk néhány kérdést” (007). Mindezt azért tette, mert felismerte, ez kitűnő lehetőség Judy számára, hogy mindenki elismerje, és így ő maga kompetens tanulói szerepkörbe kerülhessen. Judy nemcsak olyan kérdést tett fel, amelyik megérdemli a választ, de oly módon tette fel a kérdést, hogy azt az osztály többi tanulója is megértette. Ez a társas interakció lehetőséget adott arra, hogy Judy megértse, mi a „genuine” kérdés, hogyan kell bekapcsolódni az iskolai feladatmegoldás folyamatába, és hogy megtapasztalhassa, ő is lehet sikeres tanuló.

Jack Lydia válaszára – „igen/kitoloncolják” (049–050) – és saját tudására (egy határőr barátjától származott az információ) épített a kérdés megválaszolásában (053–078), majd Lydia közbeszólásával nyomatékot adott annak (079). Egy osztálytárs és a tanár együtt válaszolta meg Judy kérdését, azaz az eredi szabályokat feladva, az osztály Judy kérdésének kapcsán elbeszélgetett a témáról. A szociális interakcióban részt vevő felek teljesítményei határozták meg, kinek van joga a hasznos tudás felépítéséhez, illetve, hogy mi számít hasznos tudásnak. Ebben az interakcióban Judy, akinek képességeit az általa feltett kérdés alapján ítélték meg osztálytársai, egy újfajta, más, heterogén osztályokban korábban nem tapasztalt, tanulói szerepköre került.

Első rész #4 (043–079)

- 043 T ez egy jó kérdés
 044 ez egy jó kérdés lenne
 045 azt hiszem kitoloncolnák
 046 (Lydiához) tudod a választ
 047 mit csinálnának
 048 bíróság elé állítanák őket ebben az országban bűncselekmény miatt
- 049 L igen
 050 ezt tennék
- 051 T igen
 052 ha nem követsz el bűncselekményt
 053 van egy barátom, aki San Diego-ban dolgozik határőrként
 054 és uhm
 055 sok ember azért jön ide, hogy dolgozzon
 056 tudjátok
 057 és uhm
 058 azért jönnek ide, mert itt sokkal több pénzt tudnak keresni
 059 mint a határon túl
 060 szóval azért jönnek az államokba, hogy találjanak valami munkát
 061 és
 062 a legtöbb esetben így tesznek
 063 ők
 064 ez olyan, mint a fogócska
 065 mert az emberek mindig jönni fognak
 066 és nem felfegyverkezve jönnek
 067 a legtöbbjük nem erőszakos szándékkal jön
 068 csak munkát keresnek
 069 így
 070 ők
 071 amikor elkapják őket, egyszerűen hazamennek
 072 ok elkapta
 073 olyan, mint egy futballmeccs
 074 (Lydia és a többiek nevetnek)
 075 van ez a határ
 076 az emberek buszra szállnak és visszamennek, a határon túlra
 077 és később egyszerűen visszajönnek
 078 és megpróbálnak
 079 L (közbeszól) újra és újra megpróbálják

A következő interakció-részletben, mely röviddel azután volt hallható, hogy egy diák feltette „valódi” kérdését egy következő videófilm-részlet kapcsán, Judy újra szót kért, abból a célból, hogy megértse a tanuló által feltett kérdést. Míg az első alkalommal Judy az iskolai műveltségről való tudását a nyilvánosság előtt bizonyította, azzal, hogy a tanár elfogadta kérdését, és megerősítette abban, hogy megértette a feladatot, ebben az esetben a tanár és saját tevékenysége szükséges ahhoz, hogy képes legyen felvenni a kérdező szerepét, és így új tudást hozzon létre.

Jack újabb önkénteseket kért, hogy tegyék fel kérdéseiket az iskolai deszegregációval kapcsolatban: „mi a helyzet az iskolai deszegregációval/ van valakinek ezzel kapcsolatos kérdése” (116–117). Ekkor Jonathan (egy ázsiai, de az angolt mint második nyelvet folyékonyan és jól beszélő tanuló) jelentkezett, és megkérdezte, milyen alapon különítették el az egyes osztályokat a riportban, iskolai teljesítmény szerint vagy faji alapon (121–125). Jack jó kérdésnek minősítette Jonathan mondatát (132). Majd Andrea, a tehetséges tanuló azt kérdezte, van-e valamilyen teszt, amelynek segítségével kiválasztják, ki melyik osztályba kerüljön (135). A tanár átformálta kicsit Andrea kérdését, és megkérdezte: „meg kell írnod valamilyen tesztet, ahhoz hogy bekerülhess / vagy csak úgy kiválogatják az embereket/válogatnak/ vagy maguk a gyerekek dönthetik el, melyik osztályba szeretnének járni” (136–140).

Ezzel a tétellel a tanár kitüntette a nyilvánosság figyelmével Andreát, és elismerte kérdező tehetségét. Ebben az osztályban a szociálisan marginális helyzetű diákoknak úgy tanították meg, hogyan lehetnek a csoport teljes jogú tagjai, hogy közben a tehetséges tanulókat sem szorították háttérbe a tanulási nehézséggel küzdő tanulók javára. Mind a tananyag, mind a különböző tanítási módszerek, sőt még a diskurzus szabályai is szereplés-re bíztatták a tehetséges tanulókat éppúgy, mint a többi tanulót.

Második rész #1 (116–140)

- 116 T mi a helyzet az iskolai deszegregációval
 117 van valakinek ezzel kapcsolatos kérdése
 118 (Jonathan jelentkezik)
 119 T igen
 120 Jonathan
 121 J az osztályokat tanulmányi eredmény szempontjából határozták meg
 122 tanulmányi alapon
 123 vagy csak úgy
 124 például faji alapon
 125 nem úgy ahogy csinálták
 126 T ok
 127 szóval
 128 iskolai teljesítmény alapján különítik el a diákokat
 129 vagy faji alapon
 130 vagy valami más mérce szerint
 131 ok
 132 jó kérdés
 133 (Andrea jelentkezik)
 134 T igen
 135 A a másik kérdésem az, hogy van-e valamilyen teszt, amely segítségével eldöntik, ki melyik osztályba kerül
 136 T ok
 137 igen, meg kell írnod valamilyen tesztet, ahhoz hogy bekerülhess
 138 vagy csak úgy kiválogatják az embereket
 139 válogatnak
 140 vagy maguk a gyerekek dönthetik el, melyik osztályba szeretnének járni

A fent leírt diskurzust követően Judy ismét felszólalt, és azt mondta „én mindig azt hittem, hogy a tanárok döntenek el” (141). Mivel Jack nem hallotta Judy kommentárját, egy „huh”-val válaszolt (142), mire a lány megismételte a mondatot hangosabban (143). Judy felszólalása arra utal, hogy felismerte, Jonathan, Andrea és a tanár tudnak valamit az iskolai szelekcióról, amit ő nem tud, ezért bekapcsolódott az interakcióba, elmondta, ő mit gondolt eddig a folyamatról, hogy ő is osztozhasson a közös tudásban. Jack helyt adott Judy kommentárjának, és ezzel nemcsak elismerte a tanuló jogát az interakcióban való részvételhez, de teret biztosított neki felszólalása folytatására is. Judy folytatta is: „de túl sokan vannak/tehát hogy csinálják/például, eldöntik, hogy mi mind erre az órára kell járjunk” (146–148).

Jonathan, Andrea és Judy kérdései jól példázzák a tanulók eltérő szociális tapasztalatait, valamint az iskoláztatás folyamatáról szóló szubjektív véleményüket. Jonathan kérdése arra utal, hogy kíváncsi volt, az egyének faji hovatartozása befolyásolja-e azt, milyen évfolyamba sorolják be őket. Andreát az érdekelte, milyen tesztek segítségével mérik a tanulók teljesítményét, ami meritokratikus világfelfogásra utal. Ha közelebbről megnézzük, azt láthatjuk, hogy a tanulók kérdései összhangban állnak intézményi identitásukkal és az iskolai hierarchiában betöltött pozíciójukkal. Jonathant az átlagos tanuló címkéjével látták el, így ő nem juthatott be a tehetséges tanulók számára fenntartott órára. Nem úgy Andrea, akit hatodik osztályos korában tehetséges tanulóként azonosítottak. Judy, akit tanulási zavarai miatt kiemeltek az átlagos osztályból, és speciális órákat látogatott más tanulási nehézséggel küzdő diáktársával együtt, kíváncsi volt, hogyan kerülhetett be ebbe a sokszínű AFS osztályba.

Második rész #2 (141–148)

- 141 J én mindig azt hittem, hogy a tanárok döntenek el
- 142 T huh
- 143 J én mindig azt hittem, a tanárok döntenek el, ki milyen osztályba járhat
- 144 T huh
- 145 igen
- 146 J de túl sokan vannak
- 147 tehát hogy csinálják
- 148 például, eldöntik, hogy mi mind erre az órára kell járjunk

Ebben az interakcióban Jack Judy felfedezésére épített (147–148), azaz hogy valószínűleg nem a tanárok döntenek a tanulók sorsáról, mint ahogy azt a lány korábban gondolta: „igen/általában nem a tanárok döntenek” (150). Viccesen megjegyezte, hogy ha rajta múlt volna, ő az összes jelenlévő tanulót beválogatta volna az AFS osztályba (153–154). Ez a vidám megjegyzés nagy derűtséget váltott ki a diákokból, és könnyedebb hangulatot varázsolt egy komoly téma megvitatásához. Mindemellett Jack nem hagyta megválaszolatlanul Judy kérdését, és elmagyarázta, hogy a vizsgált középiskolában számítógép sorsolta ki, melyik diák melyik osztályba kerüljön, illetve néhány órára a korábbi teljesítmény alapján lehetett bejutni. Azaz a számítógép véletlenszerűen sorsol, hacsak nem programozzák be arra, hogy bizonyos szempontok, például a korábbi iskolai teljesítmény szerint sorsoljon.

Második rész #3 (149–155)

- 149 T igen
- 150 általában nem a tanárok döntenek
- 151 legalábbis ebben az iskolában nem én döntöttem

- 152 nem kellett egyesével kiválogatnom titeket az összes tanuló közül
 153 pedig ha lett volna rá lehetőségem, biztos mindegyikötöket beválogatlak
 154 természetesen
- 155 (az osztály nevet)

Ekkor azonban Jack úgy érezte, közbeszólásával érvénytelenítette Andrea és Jonathan kérdését, és túlságosan beszűkítette a témával kapcsolatban felmerülő tanulói kérdések lehetőségét, ezért megpróbálta új mederbe terelni a diskurzust, és a kiválogatási folyamat hatásairól kezdett beszélni. Ha egy osztályba kizárólag lassan olvasó tanulók járnak, vagy a különböző etnikumú diákok egymástól elszeparálva tanulnak egy soketnikumú iskolában, „azt kérdezhetnétek/mi folyik itt” (171–172). A tanár ezzel a diákok kérdései mögött rejlő üzenetre utalt: „ahogy ti is mondtátok/ki választ/ki dönti el, hogy így legyen” (173–175).

A nézőpontváltással Jack arra ösztönözte a tanulókat, hogy újabb és újabb kérdéseket tegyenek fel, előkészítette a terepet a házi feladat megbeszéléséhez, továbbá segített a diákoknak annak tisztázásában, mi a feladata egy sikeres tanulónak. Ezután újabb filmeket néztek meg, újabb kérdéseket tettek fel, ami – a házi feladattal együtt – a „genuine” kérdés technikáját volt hivatott megtanítani. Ezzel pedig hosszú távú céljai voltak a tanárnak: a „genuine” kérdés a kritikus gondolkodás és a problémamegoldás alapja, amely nélkülözhetetlen minden iskolai és iskolán kívüli feladat sikeres elvégzéséhez. Rátermett diáknak lenni azt jelenti, hogy képes vagy a kérdésfeltevésre.

Második rész #4 (156–189)

- 156 T de
 157 tudjátok
 158 általában a számítógép dönti el, ki melyik osztályba kerül
 159 de egyes esetekben
 160 ahogy Jonathan is mondta
 161 a korábbi iskolai teljesítmény dönt
 162 meg hasonló dolgok
 163 szóval
 164 úgy tűnik
 165 az ember eldöntheti
 166 az összes lassan olvasó tanuló ebbe az osztályba járjon
 167 de ha elmentek egy olyan iskolába
 168 ahol az összes afro-amerikai tanuló egy osztályba jár
 169 és az összes fehér tanuló egy másikba
 170 feltehetnétek a kérdést
 171 hogy mi folyik itt
 172 mint ahogy ti is mondtátok
 173 ki választ
 174 ki dönti el, hogy így legyen
 175 tudjátok
 176 (a tanár felemeli a hangját és hangtónust vált) ok
 177 azt szeretném, ha folytatnánk
 178 és
 179 gondolkodjatok tovább
 180 szeretném, ha megnéznétek a híradót
 181 és szeretném, ha kérdéseket írnátok a hírekkel kapcsolatban
 182 ide a táblára
 183 a házi feladat pedig
 184 a házi feladat pedig, hogy írjatok kérdéseket
 185 nézzétek meg a ma esti híradót
 186 és gondolkozzatok
 187 ma láttunk néhány videofilmet
 188 ez az utolsó, ami Haitiről szólt, a ma reggeli híradóban volt
 189 ok

Következtetések

A fenn bemutatott elemzés kísérletet tesz arra, hogy bemutassa, meg lehet változtatni a diákokban kialakult véleményeket arra nézve, hogy kinek van joga részt venni az iskolai tudás megkonstruálásában. A hagyományos hierarchikus módszer helyett az iskolai eredményre építve az AFS program szociális interakciók segítségével, interaktív módszerekre alapozva osztályközösségbe integrálta a különböző képességű diákokat. Az AFS osztályban a rátermettség a jó pillanatban történő felszólalást, a tanulási vágyat, valamint a tanár és az ügyesebb diákok által modellált diskurzus-minták használatát jelentette. Tehát a rátermettség kérdése új szociális definíciót kapott, melyet a tanulók és a tanár együtt alkottak meg. A valamire való képesség címkéjét minden egyes tanulónak saját értékes munkájával kellett kiérdemelnie.

Az AFS osztály eredményei megoldási módot kínálnak az amerikai iskolarendszer szá-

A sikeres integráció szempontjából kulcsfontosságú a tanulók közötti interakció irányítása, a tananyag tartalma és a tanulás módja közötti kapcsolat. A tanulási nehézséggel küzdő tanulók úgy juthatnak egyenlő esélyekhez az oktatásban, ha saját osztályuk tagjaiként részt vehetnek az oktatási folyamatban, azaz bizonyíthatják rátermettségüket. Így megváltoztathatóak az eltérő diákjogokról szóló hierarchikus elképzelések, és minden diák számára biztosítható a tanulási folyamatban való részvétel.

mára, melyben egyre nagyobb problémát okoz a tanulási nehézséggel küzdő tanulók növekvő száma. A remény, hogy a tendencia megfordul, különösen, amióta az 1975-ös speciális pedagógiai igényű tanulókról szóló törvény (Education for All Handicapped Children Act) előírta az integrációt, csökkent a rossz szakmai és etikai irányítás okozta tiltakozások súlya alatt. Skrtic (1991), Wang, Reynolds és Walber (1998), és Ruiz és Figueroa (1995) szerint a szakma egyetért abban, hogy a legtöbb gyógypedagógiai, illetve egyéb felzárkóztató program kudarcot valott, különösen az enyhén hátrányos helyzetű tanulók esetében. Sajnos a speciális pedagógiai igényű tanulók integrálását célzó programokat továbbra is sok támadás éri, ahelyett, hogy a szegregációból fakadó problémák (szociális és pszichológiai károk, faji előítéletek, alacsony színvonalú oktatás) megoldására koncentrálnának a szakemberek.

A szakmán belül három különböző javaslatot is kidolgoztak a jelen helyzet megrefor-

málására. Az első tervzet a jelenlegi rendszer keretein belül, a jelenlegi politikai erőviszonyok közötti egyeztetést választva kívánta orvosolni a problémákat, tekintve, hogy az iskolarendszerek nehezen adaptálódnak. A másik tervzet a speciális pedagógiai igényű tanulókról szóló törvény osztályozási és kiemelési rendszerének megszüntetését javasolta, és helyette a Regular Education Initiative-ot támogatta. Az iskolarendszer átstrukturálása mellett foglalt állást. Így nagyobb teret nyerhetne a kollaboratív tanulás, a tanári team-ek működése, a jelenleg felzárkóztató programban részt vevő tanulók pedig az integrált oktatás keretein belül kapnának segítséget. A harmadik javaslat elvetette az előző kettőt, mondván, így nem valószínű, hogy az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés társadalmi célja. Ezért Skrtic (1991) olyan intézményi és szakmai kultúra létrehozását javasolta, amely az együttműködésen és a probléma-megoldáson alapszik („adhokrácia”). Skrtic szerint az iskola normarendszerében központi szerepet kell kapnia az együttműködésnek és az egységességnek, hiszen így nyerhetne új értelmet az iskolai kiválóság fogalma. Az új definíció szerint, a kiválóság nem más, mint az együttműködésre való képesség és a közös tanulásért vállalt felelősség. Mindennek természetesen alapfeltétele az ok-

tatáshoz való egyenlő hozzáférés. Csak ilyen feltételek mellett érhető el, hogy az egyén rádöbbenjen, a közösség együttes tudása több, mint az egyének teljesítményének az összege. Egy ilyen osztálykultúrában a tagok szociális értelemben felelősségteljesek, felkészülnek a váratlan helyzetekre és tisztában vannak a kölcsönös függés szükségességével. Ehhez pedig a tapasztalati tanuláson, az együttműködésen alapuló probléma-megoldáson és az érintettek között zajló elmélkedő diskurzuson át vezet az út.

Bármelyik megközelítést választjuk is a tanulási nehézséggel küzdő tanulók oktatásában, ez a tanulmány arra hívja fel a figyelmet, hogy a sikeres integráció szempontjából kulcsfontosságú a tanulók közötti interakció irányítása, a tananyag tartalma és a tanulás módja közötti kapcsolat. A tanulási nehézséggel küzdő tanulók úgy juthatnak egyenlő esélyekhez az oktatásban, ha saját osztályuk tagjaiként részt vehetnek az oktatási folyamatban, azaz bizonyíthatják rátermettségüket. Így megváltoztathatóak az eltérő diákjogokról szóló hierarchikus elképzelések, és minden diák számára biztosítható a tanulási folyamatban való részvétel. (1)

Jegyzet

(1) Translated and reprinted by permission and courtesy of Lesley Rex. An early version of this paper was originally presented at the annual meeting of the National Reading Conference, December 1997. Another, more detailed, version is available as Rex,

L. A. (2000): Judy Constructs a Genuine Question: A Case for Interactional Inclusion. *The International Journal of Teaching and Teacher Education*, 2. 315–333.

Irodalom

Bakhtin, M. M. (1986): *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press, Austin.

Bloome, D. – Egan-Robertson, A. (1993): The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 4. 305–333.

Brilliant-Mills, H. (1993): Becoming a Mathematician: building a situational definition of mathematics. *Linguistics and Education*, 3–4. 301–334.

Duranti, A. – Goodwin, C. (1992): *Rethinking Context*. Cambridge University Press, New York.

Floriani, A. (1993): Negotiating what counts: Roles and Relationships, Texts and Contexts, Content and Meaning. *Linguistics and Education*, 3–4. 241–274.

Gee, J. (1996): *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Taylor and Francis, London.

Goffman, E. (1974): *Frame Analysis*. Harper and Row, New York.

Gree, J. L. – Wallat, C. (1981): Mapping Instructional Conversations: A Sociolinguistic Ethnography. In: Green, J. L. – Wallat, C. (szerk.): *Ethnography and language in educational settings*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.

Green, J. L. – Dixon, D. (1993): Introduction to Talking Knowledge into Being: Discursive and Social Practices in Classrooms. *Linguistics and Education*. 3–4. 231–240.

Green, J. L. – Meyer, L. A. (1991): The embeddedness of rereading in classroom life: reading as a situated process. Baker, C. – Luke, A. (szerk.): *Toward a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. John Benjamins, Philadelphia. 141–160.

Gumperz, J. (1992): Contextualization and understanding. In Duranti, A. – Goodwin, C. (szerk.):

Rethinking Context. Cambridge University Press, New York. 229–252.

Heras, A. (1993): The Construction of Understanding in a Sixth-Grade Bilingual Classroom. *Linguistics and Education*, 3–4. 275–300.

Hobbs, J. – Rex, L. (1996): Challenging All of Our Students by Backing Into Detracking. *California English*, 1. 24–25.

Lin, L. (1993): Language of and in the classroom: constructing the patterns of social life. *Linguistics and Education*, 3,4. 367–410.

Mitchell, J. C. (1984): Typicality and the case study. In: R. F. Ellen (szerk.): *Ethnographic Research: a guide to general conduct*. Academic Press, New York. 238–241.

Ochs, E. (1979): Transcription as Theory. In: Ochs, E. – Schieffelin, B. (szerk.): *Developmental Pragmatics*. Academic Press, New York. 43–72.

Ruiz, N. – Figueroa, R. (1995): Learning- Handicapped Classrooms with Latino Students. The Optimal Learning Environment (OLE) Project. *Education and Urban Society*, 4. 463–484.

Santa Barbara Discourse Group (1992a): Constructing Literacy in Classrooms: Literate action as social accomplishment. In Marshall, H. H. (szerk.): *Redefining Student Learning*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 119–150.

Santa Barbara Discourse Group (1992b): Do you see what we see? The referential and intertextual nature of classroom life. *Journal of classroom interaction*, 1. 29–36.

Skrtic, T. (1991): The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 2. 148–206.

Spradley, J. P. (1980): *Participant observation*. Holt Rinehart and Winston, New York.

Street, B. (1996): Academic Literacies. In: Baker, D. – Clay, J. – Fox, C. (szerk.): *Challenging Ways of Knowing, in English Maths and Science*. Falmer Press, Washington D.C. 101–134.

Todorov, T. (1984): *Mikhail Bakhtin, The Dialogic Principle*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

Toulmin, S. (1972): *Human Understanding: The collective use and evolution of concepts*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

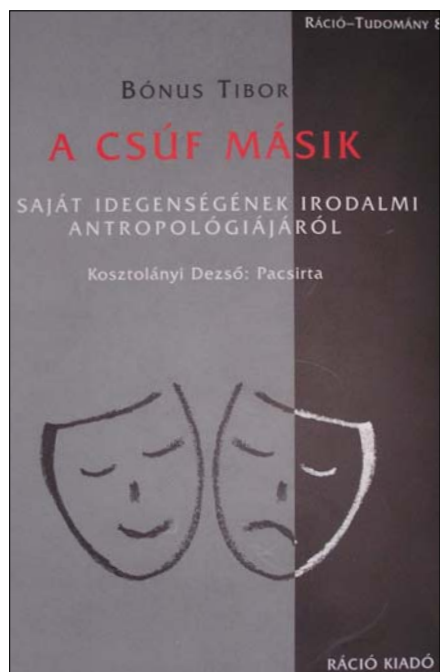
Tuyay, S. – Jennings, L. – Dixon, C. (1995): *Classroom Discourse and Opportunities to Learn: an*

ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third grade classroom. *Discourse Processes*, 1. 75–110.

Wang, M. C. – Reynolds, M. C. – Walber, H. J. (szerk.) (1988): *The handbook of Special Education: research and practices*. Pergamon, Oxford, England.

Zaharlick, A. – Green, J. (1991): Ethnographic Research. In: Jensen, J. – Flood, J. – Lapp, D. – Squire, J. R. (szerk.): *Handbook of research on teaching the English language arts*. Macmillan, New York.

Varga Andrea fordította



A Ráció Kiadó könyveiből